Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270547
Centre d'intérêt: 250

Tremblay, Richard-Ernest.

Le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (Q.E.C.P.) : résultats avec un échantillon d'enfants en classes d'accueil / Richard Tremblay, Louise Baillargeon ; [Equipe de recherche sur les interventions en sciences humaines]. -- Montréal : Université de Montréal, Ecole de psycho-éducation, 1981.
19 f. ; 28 cm. -- (Rapport de recherche / Université de Montréal. Equipe de recherche sur les interventions en sciences humaines ; 20)

Comprend du texte en anglais. Résumé au début du v. "Les résultats pré[s]entés dans cet article proviennent d'une étude dirigée par le Service de la recherche du Centre de psycho-éducation du Québec pour le Bureau d'accueil et le Bureau de la consultation personnelle à la Commission des écoles catholiques de Montréal". Bibliographie: f. 15-18.

Cote Dewey: 155.418/T789q Cote LC: BF/722

Descripteur(s): *Comportement de l'enfant *Trouble du comportement *Classe d'accueil *Instrument d'évaluation *Evaluation de tests *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Behar, L.B *Stringfield, S *Preschool questionnaire (1974) *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec) *QECP (Questionnaire) *Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire

L'échelle d'évaluation apparaît le moyen le plus rapide d'effectuer un premier dépistage des difficultés de comportement chez une population en garderie ou à l'école. L'étude présente les résultats de l'utilisation d'un test adapté de l'anglais, le **Preschool questionnaire** de Behar et Stringfield (1974). Trois facteurs sont mesurés: l'hostilité-agressivité, l'anxiété-peur et l'hyperactivité-distraction. La commission des écoles catholiques de Montréal l'a employé pour évaluer les difficultés de comportement des enfants de classes d'accueil de la pré-maternelle et la maternelle.

Le questionnaire a été expérimenté en avril 1980 dans les classes de pré-maternelle et de maternelle d'accueil de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Au total, 50 des 59 jardinières approchées ont accepté d'utiliser le questionnaire; les résultats portent sur 825 enfants provenant de 66 pays et parlant trente langues maternelles différentes.

Les résultats correspondent aux résultats obtenus par Behar et Stringfield avec un échantillon d'enfants de niveau préscolaire régulier aux Etats-Unis. Les jardinières rapportent plus de comportements inadéquats chez les garçons que chez les filles, chez les enfants de cinq ans que chez les enfants de six ans, et chez les enfants de race noire que chez les enfants de race blanche ou jaune. Les résultats

obtenus avec cet échantillon indiquent que le questionnaire de Behar et Stringfield pourrait servir d'instrument pour un premier dépistage des difficultés de comportement au préscolaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270547

Rapport de recherche

LE QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU COMPORTEMENT AU PRESOCLAIRE (Q.E.C.P.): RESULTATS AVEC UN ECHANTILLON D'ENFANTS EN CLASSES D'ACCUEIL*

Equipe de Recherche sur
les Interventions en Sciences Humaines
(E.R.I.S.H.)

Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal

E D U Q 8270547

LE QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU COMPORTEMENT AU PRESOCLAIRE (Q.E.C.P.): RESULTATS AVEC UN ECHANTILLON D'ENFANTS EN CLASSES D'ACCUEIL*

Richard Tremblay, Ph.D. **
Louise Baillargeon, M.Ps.Ed.***

Montréal
1981

---

* Les résultats préentés dans cet article proviennent d'une étude dirigée par le Service de la recherche du Centre de psycho-éducation du Québec pour le Bureau d'accueil et le Bureau de la consultation personnelle à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.). Ont collaboré à cette recherche: Madeleine Dupras, Minh Trinh, Nicole Bélanger, Marie Gendreau, Francine Auger et les jardinières des classes d'accueil de la C.E.C.M.

** Professeur agrégé, Ecole de psycho-éducation, Université de Montréal et chercheur consultant au Centre de psycho-éducation du Québec.

*** Assistante de recherche, Ecole de psycho-éducation, Université de Montréal et psycho-éducatrice à la Commission des écoles catholiques de Montréal.

ERISH: Rapport de recherche No 20

Résumé

Nous avons traduit le Preschool Behavior Questionnaire de Behar et Stringfield (1974) pour évaluer les difficultés du comportement d'enfants des classes d'accueil du préscolaire dans des écoles francophones de Montréal. Les huit cent vingt-cinq (825) enfants de l'échantillon proviennent de soixante-six (66) pays différents et parlent trente (30) langues maternelles différentes. Ils ont été évalués par cinquante-neuf (59) jardinières d'enfants. Les résultats correspondent aux résultats obtenus par Behar et Stringfield avec un échantillon d'enfants de niveau préscolaire régulier aux Etats-Unis.

Nous observons que les jardinières rapportent plus de comportements inadéquats chez les garçons que chez les filles, chez les enfants de cinq ans que chez les enfants de six ans, et chez les enfants de race noire que chez les enfants de race blanche et jaune. Les résultats obtenus avec cet échantillon indiquent que ce questionnaire pourrait servir d'instrument pour un premier dépistage des difficultés de comportement au préscolaire.

Introduction

Une proportion de plus en plus importante d'enfants d'âge préscolaire fréquente les garderies, les pré-maternelles et les maternelles (1). Cette situation devrait permettre aux spécialistes du comportement et du développement humain d'améliorer leur capacité d'identifier en bas âge les enfants présentant des difficultés de comportement nécessitant une attention particulière afin de prévenir ou de diminuer les difficultés d'adaptation scolaire.

Deux approches basées sur l'observation des comportements dans une situation "naturelle" sont souvent utilisées pour dépister les enfants présentant des difficultés de comportement. La première, l'observation systématique, consiste à noter, au cours de l'observation ou immédiatement après, des comportements déterminés à priori (cf. Deno, 1980; Emmerich, 1977; Hartup et Keller, 1960; Sears, Rau et Alpert, 1965; Severy et Davis, 1971; Stallings, 1977; Strayer, 1978; Walters, Pearce et Dahms, 1957; Wright, 1967).

La deuxième approche, l'échelle d'évaluation (Rating Scales) est basée sur des observations effectuées antérieurement par des personnes qui ont "vécu" avec l'enfant. D'une façon générale on demande à ces personnes de remplir un questionnaire décrivant une liste de comportements déterminés à priori (cf. Bell et al., 1972; Cassel, 1964; Quay et Peterson, 1979; Rubin, Simson et Betwee, 1966; Sears, Rau et Alpert, 1965; Stott, 1970).

L'observation systématique devrait s'avérer une approche beaucoup plus fidèle et valide que l'échelle d'évaluation à la condition que les observateurs soient bien entraînés et que les enfants soient observés pendant une période de temps suffisamment longue pour constituer un échantillon représentatif des comportements de l'enfant (cf. Walker, 1973).

Ces deux conditions tendent cependant à augmenter le côut de l'observation au point où il est difficile d'imaginer l'utilisation de cette approche pour le dépistage dans l'ensemble d'une commission scolaire, par exemple.

L'échelle d'évaluation est plus économique parce qu'elle repose sur des observations effectuées au cours de la tâche régulière de la jardinière ou de l'enseignant. La durée de la présence de la jardinière ou de l'enseignant auprès des enfants (2) laisse présumer qu'ils ont un échantillon adéquat du comportement de l'enfant. De plus, si l'objectif de l'évaluation est de dépister des comportements stables dans le temps et stables malgré les variations de l'entourage, les échelles d'évaluation sont considérées par certains (cf. Cairns et Green, 1979) comme plus valides que les observations systématiques. Cependant, la relation enfant-adulte établie au cours de ce vécu peut conduire à des biais qui mettent en doute la validité des jugements (cf. Rubin et Baldwin, 1978; Walker, 1973; Ysseldyke et Foster, 1978).

Malgré cette limite, l'échelle d'évaluation demeure le moyen le plus rapide pour effectuer un premier dépistage des difficultés de comportement chez une population d'enfants en garderie ou à l'école. Le danger d'un étiquetage prématuré des enfants peut être évité par une observation systématique des enfants dépistés au cours de la première procédure.

Rutter (1967) a proposé un questionnaire à l'intention des enseignants afin de dépister les enfants présentant des difficultés du comportement à l'école primaire en Angleterre. Behar et Stringfield (1974; Behar, 1977) ont adapté ce questionnaire pour le dépistage des enfants présentant des difficultés de comportement au préscolaire aux Etats-Unis.

Une analyse factorielle de leurs résultats obtenus auprès d'enfants de classes régulières et de classes spéciales a démontré l'existence de trois facteurs fréquemment identifiés au cours d'études antérieures (cf. Digman, 1963; Kohn et Rosman, 1972; Lahey, Green, Forehand, 1980; Peterson, 1961).

Le premier facteur est nommé "hostilité-agressivité". Les item qui lui sont associés indiquent un manque de considération pour les autres, des querelles fréquentes avec les pairs et des signes d'irritabilité. Le deuxième facteur nommé "anxiété-peur" est associé à des item décrivant l'enfant comme malheureux, peureux, pleurnichard et "dans la lune". Le troisième facteur nommé "hyperactivité-distraction" est associé à des item indiquant une faible capacité de concentration et une tendance à être continuellement en mouvement.

Fowler et Park (1979) ont repris le questionnaire pour effectuer une analyse factorielle sur un échantillon d'enfants du préscolaire en excluant cette fois les enfants de classes spéciales. En plus d'effectuer l'étude auprès d'une population différente, Fowler et Park ont aussi réduit le questionnaire de trente (30) à vingt-huit (28) questions. Behar et Stringfield avaient déjà réduit le questionnaire à trente (30) questions, éliminant six (6) questions faiblement associées aux trois facteurs.

L'analyse factorielle de Fowler et Park a produit deux facteurs: "hostilité-hyperactivité" et "anxiété-peur". Le premier facteur de Fowler et Park contient le premier et le troisième facteur de Behar et Stringfield. Fowler et Park ont obtenu cette même solution à l'aide de deux méthodes d'analyse différentes (composantes principales et maximum de vraisemblance) autant chez les garçons que chez les filles.

Nous avons traduit ce questionnaire (3) et nous l'avons utilisé pour évaluer les difficultés du comportement d'enfants de classes d'accueil de pré-maternelle et de maternelle à la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Les classes d'accueil sont offertes aux enfants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour s'intégrer aux classes régulières. Il s'agit en majorité d'enfants de parents qui ont immigré récemment au Québec.

Méthodologie

Au mois d'avril 1980 nous avons distribué le questionnaire à une jardinière sur deux travaillant dans les pré-maternelles et maternelles d'accueil à la C.E.C.M.

Dans chaque école nous avons sélectionné au hasard une classe sur deux pour chacun des niveaux (pré-maternelle et maternelle). Lorsqu'il n'y avait qu'une seule classe d'un niveau dans une école, elle était automatiquement choisie.

Les jardinières devaient remplir le questionnaire pour chacun des enfants de leur classe. En plus des vingt-sept (27) questions, l'enseignant devait indiquer l'âge de l'enfant, son sexe, sa race, sa langue maternelle, son pays d'origine et le mois d'arrivée en classe. Nous avons obtenu un taux de réponse de 84.8%. Des cinquante-neuf (59) jardinières à qui nous avions fait parvenir un questionnaire, cinquante (50) d'entre elles ont répondu pour un total de huit cent vingt-cinq (825) enfants.

Au tableau 1, nous pouvons observer que la moitié des enfants ont cinq ans, que les enfants sont à peu près partagés également entre les deux sexes et que la majorité des enfants sont de race blanche (4).

Insérer tableau 1, à peu près ici

Ces enfants proviennent de soixante-six (66) pays différents et parlent trente (30) langues maternelles différentes.

Les jardinières ont en moyenne trente-quatre ans (écart type = 8.72 ans; minimum = 22 ans, maximum = 59 ans). Elles ont en moyenne dix (10) années d'expérience en enseignement (écart type = 6.25; minimum = 1 an, maximum = 28 ans).

Résultats

Nous présentons ci-dessous une comparaison de nos résultats à ceux de Behar et Stringfield (1974), les différences de résultats entre les groupes d'âge, de sexe et de race, ainsi que les corrélations entre les trois facteurs identifiés par Behar et Stringfield (1974).

Comparaison avec les résultats de Behar et Stringfield (5)

Au tableau 2 nous pouvons observer les moyennes et les écarts type des enfants de notre étude et de celle de Behar et Stringfield pour le score total et les trois facteurs identifiés.

Aux deux facteurs pour lesquels les deux études peuvent être directement comparées, les enfants des classes d'accueil au préscolaire à la C.E.C.M. ont tendance à recevoir un score légèrement inférieure (6) aux enfants de classes régulières du préscolaire aux Etats-Unis (7). Pour le facteur "anxiété-peur", le score moyen de notre échantillon est de 1.75 (E.T. = 2.28) alors que le score moyen de l'échantillon de Behar et Stringfield est de 1.96 (E.T. = 2.34). Pour le facteur "hyperactivité-distraction" le score moyen de notre échantillon est de 1.58 (E.T. = 1.99) et le score moyen de l'échantillon de Behar et Stringfield est 2.21 (E.T. = 2.21). Cette dernière différence est significative à un seuil critique de $p. < .001$.

Au facteur "hostilité-agressivité", notre questionnaire possède un (1) item de moins que celui de Behar et Stringfield et le score moyen de

notre échantillon est inférieur à celui de leur échantillon des classes régulières (1.88 vs 2.66). Pour le score total notre questionnaire possède trois item de moins que celui de Behar et Stringfield et le score moyen est inférieur de deux points à leur échantillon des classes régulières (6.01 vs 8.09).

Lorsque nous comparons nos résultats aux résultats de l'échantillon d'enfants de classes spéciales (8) de l'étude de Behar et Stringfield nous observons qu'à chacun des facteurs le score moyen de notre échantillon est très inférieur au score moyen de leur échantillon. D'ailleurs la comparaison des résultats des enfants des classes régulières et des enfants des classes spéciales, dans l'étude de Behar et Stringfield, avait clairement démontré une différence significative entre les moyennes de ces deux groupes, au questionnaire.

Insérer tableau 2, à peu près ici

Différences entre les groupes d'âge

Nous avons étudié les différences entre les enfants âgés de quatre ans, cinq ans et six ans. Les résultats sont présentés au tableau 3.

Nous pouvons y observer qu'il n'y a pas de différence significative au score total ni au facteur "hostilité-agressivité". Nous obtenons cependant des différences significatives aux facteurs "anxiété-peur" et "hyperactivité-distraction". Dans les deux cas les contrastes à posteriori (procédure de Scheffé, $p. < .05$) indiquent que la différence est attribuable au groupe de six ans qui obtient un score plus bas que les deux autres groupes d'âge.

Behar et Stringfield n'ont pas observé de différence au score total entre le groupe d'enfants des trois-quatre ans et le groupe des cinq-six ans. Selon eux, les enfants d'âge différent obtiendraient des scores différents s'ils étaient observés dans des groupes d'âge multiple. Le fait que les enfants soient regroupés par âge dans les classes empêche les enseignants d'avoir un point de comparaison pour juger du comportement d'enfants d'âge différent.

Cette interprétation semble être confirmée par nos résultats. Les enfants âgés de six ans, dans notre échantillon, fréquentent les mêmes classes que les enfants de cinq ans et ils obtiennent des moyennes inférieures aux enfants de cinq ans sur les échelles "anxiété-peur" et "hyperactivité-distraction". Ils ont aussi une moyenne inférieure aux deux autres groupes au score total mais cette différence n'est pas significative.

Insérer tableau 3, à peu près ici

Différences entre les sexes

Les différences entre les filles et les garçons au score total et à chacun des facteurs sont très marquées (cf. tableau 4). De façon systématique les filles ont un score inférieur aux garçons. La différence au score total est de trois points (4.51 vs 7.54), d'un point au facteur "hostilité-agressivité" (1.31 vs 2.40) ainsi qu'au facteur "hyperactivité-distraction" (0.99 vs 2.12). La plus petite différence se retrouve au facteur "anxiété-peur" (1.46 vs 2.00), mais ici encore les garçons ont un score plus élevé (en moyenne) que les filles.

Ces résultats s'apparentent aux résultats obtenus par Behar et Stringfield de même qu'aux résultats de plusieurs autres études de comportements semblables (cf. Levine et al., 1969; Quay et Peterson, 1979; Stott, 1970).

Insérer tableau 4, à peu près ici

Différences entre les races

Nous obtenons des différences entre les trois races représentées dans l'échantillon, au score total, et à deux des facteurs: "hostilité-agressivité" et "hyperactivité-distraction" (cf. tableau 5).

Les contrastes à posteriori (procédure de Scheffé, $p. < .05$) indiquent qu'au score total et au facteur "hyperactivité-distraction" la différence est due aux enfants de race noire qui ont une moyenne supérieure aux enfants de

race blanche et de race jaune. Au facteur "hostilité-agressivité" les enfants de race blanche n'ont pas une moyenne différente de celle des enfants de race noire ou jaune mais les enfants de race jaune ont une moyenne différente de ceux de race noire.

Insérer tableau 5, à peu près ici

Corrélation entre les facteurs

Le tableau 6 présente les corrélations que nous avons obtenues entre les trois facteurs et le score total. Nous pouvons observer que chacun des facteurs a une forte corrélation au score total (.71 à .82). Par contre, chacun des facteurs est relativement plus indépendant par rapport aux deux autres facteurs (.32 à .53). Les deux facteurs ayant la plus forte corrélation sont ceux que Fowler et Park (1979) présentent comme facteurs uniques suite à leur analyse factorielle.

Au tableau 6 nous présentons aussi les corrélations obtenues par Behar et Stringfield. Nous observons que ces résultats correspondent aussi aux résultats de notre étude.

Insérer tableau 6, à peu près ici

Discussion

Les résultats obtenus au cours de cette étude sur les difficultés du comportement d'enfants de classes d'accueil, pour immigrants, au préscolaire, correspondent aux résultats obtenus par Behar et Stringfield (1974) lors d'une étude des difficultés du comportement d'enfants de classes préscolaires régulières aux Etats-Unis.

Les enfants de notre échantillon ont tendance à présenter, en moyenne, un peu moins de difficultés du comportement que les enfants des classes régulières de l'échantillon de Behar et Stringfield. Il est possible que dans la population étudiée les enfants des classes d'accueil aient tendance à présenter

légèrement moins de difficultés du comportement que les enfants de classes régulières. Cependant, avant de tirer cette conclusion, il sera nécessaire de réaliser une étude semblable auprès de classes du préscolaire régulier de la même culture.

La comparaison des résultats de notre échantillon avec celui de classes spéciales de Behar et Stringfield indique que le questionnaire peut permettre d'identifier les enfants qui ont des difficultés du comportement au point de nécessiter une intervention spéciale. Cependant, il serait souhaitable que cette validation soit faite en comparant des enfants de classes régulières et des enfants présentant des difficultés importantes de comportement dans la même culture.

D'une façon générale, nos résultats s'apparentent à ceux de Behar et Stringfield pour les variables âge, sexe et race des enfants. Nous observons que les difficultés du comportement identifiées par les jardinières sont moins fréquentes chez les enfants de six ans que chez les enfants de cinq ans lorsque ces deux groupes d'âge fréquentent la même classe.

L'hypothèse de Behar et Stringfield pour expliquer ce phénomène peut être retenu: lorsque des enfants de deux groupes d'âge différent fréquentent la même classe, les enseignants peuvent comparer directement le comportement de ces deux groupes d'âge et tendent à attribuer moins de comportements inadaptés aux enfants plus âgés. De plus, la fréquence de plusieurs comportements décrits dans ce questionnaire devrait diminuer avec l'âge.

Selon nos résultats les garçons présentent beaucoup plus de comportements inadaptés que les filles. Ce phénomènes se retrouve de façon systématique dans les études des difficultés du comportement à l'école ou ailleurs (cf. Behar et Stringfield, 1974; Fréchette et Leblanc, 1979; Leblanc, 1975; Levine et al., 1969; Quay et Peterson, 1979; Stott, 1970).

Il est possible d'offrir plusieurs explications à ce phénomène. Cependant l'explication la plus plausible en est une, à notre avis, d'interaction entre l'organisation biologique et les effets de l'environnement. Il semble que

les garçons et les filles présentent dès le jeune âge des comportements différents (v.g. Hutt, 1972; Lewis, Kagan & Kalafat, 1966; McGrew, 1972; Smith et Connolly, 1972) et que certains de ces comportements conduisent à des comportements différents de la part de leur entourage (v.g. Moss, 1967; Lamb, 1976).

Une étude de Glidewell (1969) permet même d'étendre aux facteurs socio-économiques la notion d'interaction entre le sexe de l'individu et son environnement lorsque nous considérons les difficultés d'adaptation. Glidewell a démontré que les garçons de classes socio-économiquement faibles sont encouragés à présenter des comportements agressifs alors que les filles des mêmes milieux sont encouragées à présenter des comportements de retrait. Glidewell conclue que ce type de comportement anti-social (i.e. l'agressivité des garçons) chez les individus des classes socio-économiquement faibles "reflète peut-être plus une bonne qu'une mauvaise santé mentale" (p. 748).

Il ne s'agit pas ici d'affirmer que les garçons doivent présenter plus de comportements inadéquats que les filles pour faire preuve d'inadaptation mais plutôt de souligner que la définition de l'inadaptation doit tenir compte autant des facteurs associés à l'individu (e.g. son sexe) que des facteurs associés à son environnement (e.g. son statut socio-économique).

Les différences observées entre les enfants de race noire et de race blanche pour les difficultés de comportement, dans cette étude, correspondent aussi aux différences observées dans d'autres études (c.f. Behar et Stringfield, 1974; Quay et Peterson, 1979). Les différences de comportement et de performance entre les enfants de race jaune et les enfants de race blanche et noire on fait l'objet de moins d'études mais les données connues (e.g. Coleman et al., 1966; Mosteller et Moynihan, 1972; Richmond, 1974; Sollenberger, 1968) tendent à confirmer nos résultats.

Il semble bien que nous sommes ici en présence d'un phénomène culturel possiblement associé à une base génétique. D'une part les enfants de chacune des races reçoivent une éducation qui privilégie certains aspects du comportement (9). D'autre part, les enseignants (tous, sauf deux sont de race blanche) font partie d'une culture donnée et ont la responsabilité jusqu'à un certain point de transmettre la culture dominante du milieu où ils enseignent. Finalement, chacun

des enfants possède un patrimoine génétique particulier à sa race qui peut (10) avoir certaines incidences sur le comportement.

Ces conditions favorisent certainement les enfants présentant les comportements correspondant le mieux aux normes de la culture de l'enseignant et du milieu où l'enseignement prend place (cf. Longstreet, 1978).

Ainsi, dans le présent contexte, il est possible de proposer l'hypothèse que les enfants de race jaune (i.e. de culture orientale) seraient identifiés comme présentant moins de comportements inadaptés que les enfants de race blanche ou de race noire parce que leur modèle culturel leur apprendrait à présenter des comportements qui, dans la culture québécoise, se situe à l'extrémité positive du continuum comportements adéquats-inadéquats (e.g. contrôle des émotions, respect des règles, cf. Sollenberger, 1968).

On aurait le phénomène inverse pour les enfants de race noire (i.e. de culture antillaise) (e.g. expression des émotions) et un point "milieu" pour les enfants de race blanche (i.e. de culture européenne).

Les résultats des études effectuées à l'aide du Behavior Problem Checklist (Quay et Peterson, 1979) semblent un bon exemple de l'interaction entre la culture de l'enfant, la culture de l'enseignant et la culture dominante du milieu environnant. Ces résultats montrent que les enfants de race noire aux Etats-Unis (dans des régions rurales) sont évalués comme présentant plus de comportements inadaptés lorsqu'ils sont évalués par des enseignants de race blanche que lorsqu'ils sont évalués par des enseignants de race noire; l'inverse est également observé lorsque des enfants de race blanche sont observés par des enseignants de race noire et de race blanche. Cependant, dans les deux cas, les enfants de race blanche sont évalués comme présentant moins de difficultés de comportement que les enfants de race noire (Quay et Peterson, 1979, p. 15).

Finalement nous avons pu observer que les corrélations entre les facteurs et le score total donnent à peu près le même profil que celui qu'ont obtenu Behar et Stringfield (1974).

Ces résultats ne nous permettent pas de présumer que l'analyse factorielle de nos données conduirait aux mêmes facteurs que ceux obtenus par Behar et Stringfield. Ils sont cependant une indication que ces facteurs sont associés de façon semblable lorsque l'instrument est utilisé dans deux cultures différentes en Amérique du Nord et pour des enfants de cultures très variées.

En ce qui concerne la controverse introduite par Fowler et Park (1979) autour du nombre de facteurs décrivant le mieux les résultats obtenus à l'aide de cet instrument elle nous apparaît avoir une certaine importance théorique mais, elle ne devrait pas empêcher l'utilisation du questionnaire pour décrire les difficultés du comportement des enfants du préscolaire que ce soit à l'aide du score total, de deux ou de trois facteurs.

Conclusion

Les résultats de cette étude indiquent dans l'ensemble que les enfants des classes d'accueil de niveau préscolaire dans des écoles francophones de Montréal présentent des caractéristiques semblables aux enfants de classes préscolaires régulières aux Etats-Unis lorsqu'ils sont évalués par les enseignants à l'aide du questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (Q.E.C.P.).

Les résultats, à date, permettent d'envisager l'utilisation de ce questionnaire pour décrire les difficultés du comportement des enfants du préscolaire et pour effectuer un premier dépistage des enfants susceptibles de présenter des difficultés sérieuses d'adaptation à l'école. Le questionnaire pourrait servir à identifier les enfants qui nécessitent une observation systématique de leur comportement pour décider des interventions les plus adéquates afin de favoriser leur adaptation.

D'autres études de ce questionnaire devront cependant être réalisées. Puisqu'il n'est pas certain que les enfants des classes d'accueil du préscolaire francophone à Montréal présentent des caractéristiques semblables

aux enfants des classes régulières du préscolaire de cette même culture, sur le plan des difficultés du comportement, il sera nécessaire d'effectuer l'étude auprès d'un échantillon d'enfants de classes régulières.

Il serait aussi utile d'obtenir des résultats de l'utilisation de l'instrument avec un échantillon d'enfants déjà identifiés comme présentant des difficultés d'adaptation de façon à s'assurer de la capacité de l'instrument à discriminer les enfants présentant des difficultés sérieuses d'adaptation. Cette vérification a déjà été réalisée par Rutter (1967) en Grande-Bretagne et par Behar et Stringfield (1974) aux Etats-Unis. Il serait utile d'obtenir des résultats pouvant servir de normes au Québec.

Finalement, bien que l'étude de Rutter et celle de Behar et Stringfield aient présenté des indices de fidélité acceptable, il ne serait pas sans intérêt de refaire cette étude.

NOTES

(1) Au Québec, le nombre des enfants fréquentant la maternelle est passé de 60,836 en 1966 à 87,800 en 1976 (augmentation de 44.3%) alors que la population des enfants de 0 à 4 ans est passée de 682,874 en 1966 à 485,600 en 1976 (diminution de 28.9%) (Gouvernement du Québec, 1977-1978).

(2) Habituellement cinq jours par semaine pendant plusieurs mois.

(3) Nous remercions Lenore Behar de nous avoir fourni une copie du questionnaire, les normes de correction et la permission de le traduire.

(4) Nous avons demandé aux jardinières d'indiquer si les enfants étaient de race blanche, noire ou jaune. Cette classification est évidemment basée sur le jugement des jardinières qui doivent s'appuyer sur les trais physiques observables et des informations quant aux origines des enfants. Selon la classification utilisée par Baker (1974) les enfants identifiés ici comme étant de race jaune seraient du groupe "mongolid", les enfants identifiés de race blanche seraient du groupe "europid" et les enfants identifés de race noire seraient du groupe "negrid".

(5) Nos résultats ne peuvent être directement comparés aux résultats de Behar et Stringfield (1974) pour le score total et pour le facteur "hostilité-agressivité" parce que les deux questionnaires ne comportent pas le même nombre d'item. Nous avons éliminé deux des item comme l'avait fait Fowler et Park (1979). De plus au moment de l'impression du questionnaire une question se rapportant à la dimension "hostilité-agressivité" fut omise.

(6) Plus les enfants présentent de difficultés du comportement plus ils ont un score élevé.

(7) L'échantillon de Behar et Stringfield (1974) a été choisi dans cinq (5) écoles maternelles de Durham en Caroline du Nord et deux (2) écoles maternelles de Portland en Orégon. La procédure d'échantillonnage tentait d'obtenir un échantillon représentatif des classes socio-économiques, du sexe et de la race (noire et blanche).

(8) Il s'agit d'enfants de quinze (15) écoles réparties sur l'ensemble du territoire aux Etats-Unis. Les enfants étaient en classes spéciales pour des difficultés du comportement.

(9) Il est évident que les cultures varient à l'intérieur des races; mais il nous semble que les individus de race noire dans notre échantillon partagent entre eux plus de traits culturels (une certaine culture "antillaise") qu'ils n'en partagent avec les individus de race jaune (une certaine culture "orientale") et avec les individus de race blanche (une certaine culture "européenne").

(10) Il ne semble pas y avoir à date de données contraignantes sur ce sujet malgré de nombreuses études et controverses s'adressant à ce problème (cf. Baker, 1974; Cohen, Pettigrew et Riley, 1972; Jacquard, 1978; Jensen, 1973; Klineberg, 1975).

REFERENCES

BAKER, J.R. Race. N.Y.: Oxford University Press, 1974.

BEHAR, L.B. The Preschool Behavior Questionnaire. Journal of Abnormal Child Psychology, 1955, 5(3), 265-275.

BEHAR, L.B., STRINGFIELD, S. A behavior rating scale for the preschool Child. Developmental Psychology, 1974, 10, 601-610.

BELL, E.Q., WALDROP, M.F., WELLER, G.M. A rating system for the assessment of hyperactive and withdrawn children in preschool samples. American Journal of Orthopsychiatry, 1972, 42, 23-34.

CAIRNS, R.B., GREEN, J.A. How to assess personality and social patterns: observations or ratings. In R.B. CAIRNS (Ed.). The analysis of social interactions: methods, issues, and illustrations. Toronto: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

CASSEL, R.N. A comparison of teacher and parent ratings on the Child Behavior Rating Scale for 800 primary pupils. Journal of Educational Research, 1964, 57, 437-439.

COHEN, D.K., PETTIGREW, T.F., RILEY, R.T. Race and the outcomes of schooling. In F. Mosteller et D.P. Moynihan (Eds), On equality of Educational Opportunity. N.Y.: Random House, 1972.

COLEMAN, J.S. et al. Equality of Educational Opportunity, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

DENO, S.L. Direct observation approach to measuring classroom behavior. Exceptional Children, 1980, 46, 396-399.

DIGMAN, J.M. Principal Dimensions of Child Personality as Inferred from Teachers' Judgments. Child Development, 1963, 34, 43-60.

EMMERICH, W. Structure and development of personal social behaviors in economically disadvantaged preschool children. Genetic Psychology Monographs, 1977, 95, 191-245.

FOWLER, P.O., PARK, R.M. Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. Psychological Reports, 1979, 45, 599-606.

FRECHETTE, M., LEBLANC, M. La délinquance cachée à l'adolescence. Montréal: Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal, 1979.

GLIDEWELL, J.C. The Child at school. In J.G. Howells (Ed.). Modern Perspectives in International Child Psychiatry. N.Y.: Brunner/Mazel, 1969.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Annuaire du Québec 1977/1978. Québec: Ministère de l'industrie et du commerce, Bureau de la statistique du Québec, 1977-78.

HARTUP, W.W., KELLER, E.D. Nurturance in preschool children and its relation to dependency. Child development, 1960, 31, 681-689.

HUTT, C. Neuroendocrinological, behavioural, and intellectual aspects of sexual differentiation in human development. In C. Ounsted et D.C. Taylor (Ed.), Gender differences: their ontogeny and significance. London: Churchill Livingstone, 1972.

JACQUARD, A. Eloge de la différence: la génétique et les hommes. Paris: Seuil, 1978.

JENSEN, A.R. Educability and Group Differences. N.Y.: Harper and Row, 1973.

KLINEBERG, O. Race and Psychology: the problem of genetic differences. In L. Juper (Ed.) Race, Science and Society. N.Y.: Columbia University Press, 1975.

KOHN, M., ROSMAN, B.L. A Social Competence Scale and Symptom Checklist for the Preschool Child: Factor Dimensions, Their Cross-Instrument Generality, and Longitudinal Persistence. Development Psychology, 1972, 6, 430-444.

LAHEY, B.B., GREEN, K.D., FOREHAND, R. On the independence of ratings of hyperactivity, conduct problems, and attention deficits in children: a multiple regression analysis. Journal of Consulting an Clinical Psychology, 1980, 48, 566-574.

LAMB, M.E. Interactions between eight-month-old children and their fathers and mothers. In M.E. Lamb (Ed.). The role of the father in child development. N.Y.: John Wiley & Sons, 1976.

LEBLANC, M. La clientèle des centres d'accueil du Québec. Annexe 6 du Rapport du Comité d'Etude sur la Réadaptation des Enfants et Adolescents placés en Centre d'accueil. Québec: Ministère des Affaires Sociales, 1975.

LEWIS, M., KAGAN, J., KALAFAT, J. Patterns of fixation in the young infant. Child Development, 1966, 37, 331-341.

LEVINE, S., ELZEY, F.F., LEWIS, M. California Preschool Social Competency Scale Manual. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press, 1969.

LONGSTREET, W.S. Learning and diversity: the ethnic factor. Educational Research Quaterly, 1978, 2, 60-73.

MCGREW, W.C. An ethological study of children's behavior. New York: Academic Press, 1972.

MOSS, H.A. Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction. Merrill-Palmer Quarterly, 1967, 13, 19-36.

MOSTELLER, F., MOYNIHAN, D.P. (Eds). On equality of educational opportunity. N.Y.: Random House, 1972.

PERTERSON, D.R. Behavior problems of middle chidhood. Journal of Consulting Psychology, 1972, 25, 205-209.

QUAY, H.C., PETERSON, D.R. Manual for the behavior problem checklist. Miami, Florida: University of Miami, 1979.

RICHMOND, G.H. A microsociety school relating children's education to the real world. In N.B. Talbot (Ed.). Raising children in modern America. Toronto: Little, Brown And Co, 1974.

RUBIN, E.Z., SIMSON, C.B., BETWEE, M.C. Emotionally handicapped children and the elementary school. Detroit: Wayne State University, 1966.

RUBIN, R.A., BALOW, B. Prevalence of teacher identified behavior problems: a longitudinal study. Exceptional Children, 1978, 45, 102-111.

RUTTER, M. A Children's Behavior Questionnaire for Completion by Teachers: Preliminary Findings. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1967, 8, 1-11.

SEARS, R.R., RAU, L., ALPERT, R. Identification and child rearing. Stanford, Calif.: Stanford University, 1965.

SEVERY, L.J., DAVIS, K.E. Helping behavior among normal and retarded children. Child Development, 1971, 42, 1017-1033.

SMITH, P.K., CONNOLLY, K. Patterns of play and social interaction in preschool children. In N. Blurton Jones (Ed.). Ethological studies of child behavior. N.Y.: Cambridge University Press, 1972.

SOLLENBERGER, R.T. Chinese-American-child-rearing practices and juvenile delinquency. The Journal of Social Psychology, 1968, 74, 13-23.

STALLINGS, J.A. Learning to Look. A Handhook on Classroom Observation and Teaching Models. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1977.

STOTT, D.H. Bristol social adjustment Guides. San Diego, Cal.: Educational and Industrial testing service, 1970.

STRAYER, F.F. L'organisation sociale chez les enfants d'âge préscolaire. Sociologie et Sociétés, 1978, 10, 43-64.

WALKER, D.K. Sociometric measures for preschool and kindergarten children. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.

WALTERS, J., PEARCE, D., DAHMS, L. Affectional and agressive behavior of preschool children. Child Development, 1957, 28, 15-26.

WRIGHT, H.F. Recording and analyzing child behavior. N.Y.: Harper and Row, 1967.

YSSELDYKE, J.E., FOSTER, G.G. Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disbled children. Exceptional children, 1978, 44, 613-615.

Abstract

Behar and Stringfield's (1974) Preschool Behavior Questionnaire was translated to french to assess behavior problems of preschool children in french immersion classes for immigrant children in Montreal. A sample of 825 children from 66 different countries, speaking 30 different languages were assessed by 59 teachers. Results are similar to those obtained by Behar and Stringfield with a sample of regular preschool children.

Teachers reported more inadequate behavior from boys than from girls, from five year olds that from six year olds, and from negrid children than from europid or mongolid children. Results indicate that the french version of the questionnaire could be a usefull tool for preliminary screening of behavior problem children at the preschool level.

TABLEAU 1

Données descriptives de l'âge,
du sexe et de la race des enfants
composant l'échantillon

	N	%
Age		
4 ans	218	26.4
5 ans	433	52.5
6 ans	174	21.1
Sexe		
Fille	395	47.9
Garçon	430	52.1
Race		
Blanche	628	76.1
Jaune	83	10.1
Noire	113	13.7

TABLEAU 2

Moyennes et écarts-type obtenus pour l'ensemble des enfants des échantillons de Behar et Stringfield (1974) et de Tremblay et Baillargeon au score total et aux facteurs du questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (Q.E.C.P.)

	Tremblay et Baillargeon (N = 825)	Behar et Stringfield (1) Classes régulières (N = 496)	Classes spéciales (N = 102)
Score total			
$\bar{X}$	6.01	8.09	21.30
E.T.	6.27	7.25	7.19
N. Item	27	30	30
Hostilité-Agressivité			
$\bar{X}$	1.88	2.66	6.24
E.T.	3.02	3.35	4.15
N. Item	10	11	11
Anxiété-peur			
$\bar{X}$	1.75	1.96	6.73
E.T.	2.28	2.34	3.61
N. Item	9	9	9
Hyperactivité-distraction			
$\bar{X}$	1.58 (2)	2.21(2)	4.75
E.T.	1.99	2.21	2.26
N. Item	4	4	4

(1) Classes pour enfants présentant des difficultés du comportement (préscolaire)

(2) La différence entre les moyennes des deux échantillons (T.B. et B.S.) est significative à un seuil de $p. < .001$.

TABLEAU 3

Différences entre les enfants de trois groupes d'âge au Q.E.C.P.

	4 ans N = 218	5 ans N = 433	6 ans N = 174	F	p.
Score total					
$\bar{X}$	6.13	6.46	5.11	2.86	N.S.
E.T.	5.70	6.55	6.18		
Hostilité-Agressivité					
$\bar{X}$	1.63	2.03	1.83	1.22	N.S.
E.T.	2.58	3.20	3.05		
Anxiété-peur					
$\bar{X}$	1.89	1.85	1.32	3.95	.02
E.T.	2.11	2.36	2.25		
Hyperactivité-distraction					
$\bar{X}$	1.70	1.68	1.18	4.55	.01
E.T.	2.01	2.05	1.75		

TABLEAU 4

Différences entre les filles
et les garçons au Q.E.C.P.

	Filles N = 395	Garçons N = 430	F	p.
Score total				
$\bar{X}$	4.51	7.54	50.77	.000
E.T.	5.23	6.79		
Hostilité-Agressivité				
$\bar{X}$	1.31	2.40	27.79	.000
E.T.	2.43	3.39		
Anxiété-Peur				
$\bar{X}$	1.46	2.00	11.73	.001
E.T.	2.13	2.39		
Hyperactivité-distraction				
$\bar{X}$	0.99	2.12	71.92	.000
E.T.	1.59	2.16		

TABLEAU 5

Différences entre les groupes raciaux au Q.E.C.P.

	Blanche N = 628	Jaune N = 83	Noire N = 113	F	p.
Score total					
$\bar{X}$	6.03	4.25	7.82	8.03	.000
E.T.	6.27	4.15	7.17		
Hostilité-Agressivité					
$\bar{X}$	1.85	1.28	2.48	3.93	.020
E.T.	3.00	2.21	3.53		
Anxiété-Peur					
$\bar{X}$	1.79	1.23	1.88	2.44	N.S.
E.T.	2.34	1.71	2.32		
Hyperactivité-Distraction					
$\bar{X}$	1.53	1.00	2.28	11.07	.000
E.T.	1.99	1.54	2.10		

TABLEAU 6

Corrélations entre les trois facteurs

du Q.E.C.P. et le score total

a) Etude de Tremblay et Baillargeon (N= 825)

	Total	Hostilité-Agressivité	Anxiété-Peur
Hostilité-Agressivité	.82*	-	-
Anxiété-Peur	.71*	.32*	-
Hyperactivité-Distraction	.79*	.53*	.43*

b) Etude de Behar et Stringfield (N : 598)

	Total	Hostilité-Agressivité	Anxiété-Peur
Hostilité-Agressivité	.87*	-	-
Anxiété-Peur	.77*	.38*	-
Hyperactivité-Distraction	.74*	.50*	.45*

(*) $p. \leq .001$

Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal
750, boul. Gouin est
Montréal, Québec
Canada, H2C 1A6